

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL.23, Nº2 (ABRIL-JUNIO, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-6395

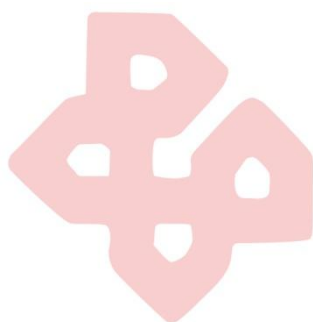
DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9758

Fecha de recepción: 1/01/2019

Fecha de aceptación: 22/06/2019

LA FOTOGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA INTERCULTURAL DE LOS IDIOMAS EXTRANJEROS DENTRO DEL PROYECTO DE LOS MULTIALFABETISMOS

*Photography in intercultural teaching of foreign languages within the
multiliteracy project*



Alfred Holzbrecher

Universidad de Educación de Friburgo

(Alemania)

Email: holzbrecher@ph-freiburg.de

Resumen

Este artículo construye puentes entre los medios de imagen y texto con el objetivo de apoyar el aprendizaje de una lengua y su cultura extranjeras. Una combinación de fotografía y lenguaje, según la tesis central del artículo, ofrece un gran potencial didáctico en la enseñanza del lenguaje intercultural para todos los grupos de edad. La disposición de varios medios muestra perspectivas para un mayor desarrollo del trabajo pedagógico dentro del proyecto de los multialfabetismos. Poner a prueba la innovación no es solo cuestión de tener en cuenta los contenidos de un aprendizaje sostenible, sino también contar los métodos de aprendizaje adecuados.

Palabras claves: *la fotografía como método de investigación, hermenéutica visual, multialfabetismos, métodos de fotopedagogía, educación intercultural, enseñanza de las lenguas.*

Abstract

This article builds bridges between image and text media with the aim of supporting the learning of a foreign language and culture. A combination of photography and language - according to the central thesis - offers great didactic potential in intercultural language teaching for all age groups. The arrangement of several media shows perspectives for a further development of the pedagogical work within the multiliteracy project. To be on trial is not only the question about sustainable learning contents but also the appropriate learning methods.

Keywords: *photography as research method, visual hermeneutics, multiliteracies, methods of photopedagogy, intercultural education, language teaching*

En el siguiente artículo se tienden puentes entre medios pictóricos y textuales, con el objetivo de apoyar el aprendizaje de una lengua y cultura extranjera. De acuerdo a la tesis principal, la conexión entre fotografía y lenguaje ofrece un gran potencial didáctico en la enseñanza intercultural de idiomas para todos los grupos etarios.

Multialfabetismos / alfabetización visual

Un contexto de justificación central en la teoría es el concepto de multialfabetismos. Este se puede entender como una ampliación del concepto de *literacy*, es decir, de la competencia de lectoescritura. La comprensión textual, la comprensión del sentido o la capacidad de abstracción lingüística son sin duda parte de las premisas básicas para una participación activa en sociedades democráticas, basada en conceptos que permiten la conceptualización y la comprensión y que estructuran intuiciones y experiencias. De este modo, la capacidad de abstracción y la flexibilidad mental solo son posibles a través del uso de lenguajes especializados en dominios específicos.

El ordenador se ha transformado desde hace tiempo en una máquina multimedial que está permanentemente en línea, posibilitando así la comunicación a través de imágenes, textos y sonidos. El horizonte del proyecto de multialfabetismos hace ver que el aprendizaje escolar no debe ser repensado solamente en cuanto a contenidos, sino que también en cuanto a su forma.

El *Proyecto de Multialfabetismos (TheMultiliteracy Project)* es un estudio nacional canadiense que explora pedagogías o prácticas de enseñanza que preparan a los niños para los desafíos que hoy se plantean al concepto tradicional de alfabetización dentro de nuestro mundo globalizado, en red, que es culturalmente diverso. Cada vez más, nos encontramos con el hecho de que el conocimiento se produce y presenta en múltiples formas (impresas, en imágenes, en video, en combinaciones de formas en contextos digitales) y se nos pide que representemos nuestros conocimientos de una manera igualmente compleja (www.multiliteracies.ca).

Los fundadores del *Multiliteracy Project*, en vista de este desarrollo producido en la sociedad de nuestros días, ponen el énfasis en una pedagogía que toma en cuenta tal desarrollo así como los respectivos cambios en las formas de percepción. En relación con planteamientos didácticos, esto implica:

1. Percibir y valorar la diferencia (“diversity”), es decir, las diferentes experiencias socioculturales de los aprendientes, diferencias de género, etc. En otras palabras, utilizar la heterogeneidad como recurso didáctico;
2. Valorar los diferentes idiomas de los estudiantes con trasfondo migratorio como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje;
3. tener en cuenta la diversidad local y la conexión global;
4. Aprender de forma multimodal, es decir, ver los cinco sistemas semióticos en su valor intrínseco y, sobre todo, en su relación:
 - el sistema lingüístico,
 - el sistema visual,
 - el sistema gestual,
 - el sistema espacial, y
 - el sistema auditivo

Tradicionalmente, en nuestros sistemas educativos domina el sistema lingüístico. Sin embargo, aquí se exige una pedagogía moderna que, en nuestra terminología, se convierta en educación cultural, o bien incite a un aprendizaje transmediático. Con relación a los sistemas semióticos, en lo que sigue se pondrá el foco en la *visual literacy* (traducido laxamente como alfabetización visual) y en su conexión con las otras tres dimensiones; a partir de esta base, se buscará establecer puentes transmediáticos.

La comunicación a través de Internet debe considerarse como una parte esencial del proceso de globalización. Este tipo de comunicación no lleva solamente sucesos lejanos a los hogares y a los *smartphones*, sino que sobre todo una densa simultaneidad de lo no-simultáneo, de las fracturas culturales o una aceleración de la percepción. La globalización tiene muchas facetas; tiene como efecto un aumento de los riesgos y oportunidades en el desarrollo, fascinando y provocando temor. Es de suponer que no solo el aumento en el consumo de medios, sino que también las experiencias existenciales de ambivalencia y libertad cambian radicalmente los hábitos perceptuales de los aprendientes.

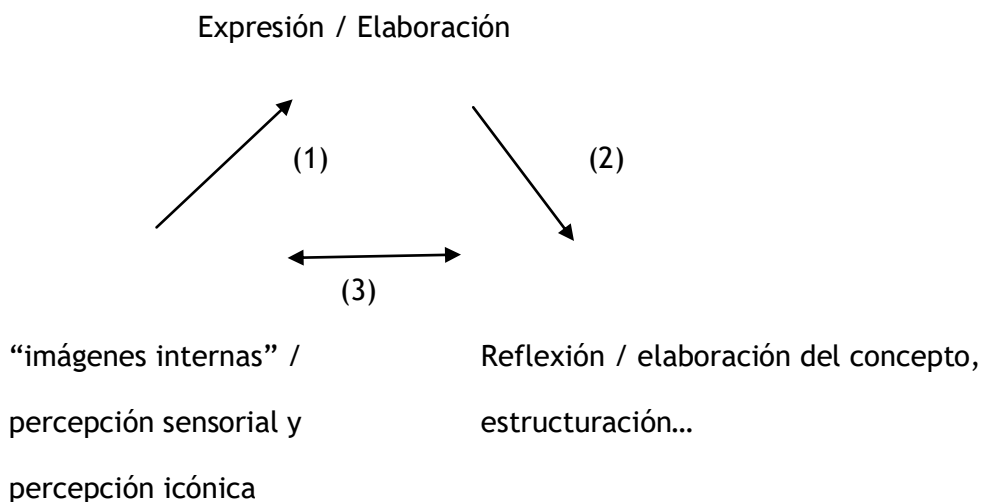
Entre las tareas del profesorado está ser “TüroffnerzuneuenSinnenwelten” [porteros de los emergentes nuevos mundos de sentidos], al tiempo que abren horizontes (cf. Ziehe, 2005). Para el trabajo educativo surge la pregunta fundamental acerca de cómo es posible ajustarse a los cambios en los hábitos perceptivos de los aprendientes, o en qué medida la desaceleración de la percepción y el establecimiento de contrapuntos a los patrones habituales, que están marcados por los medios, forman parte de la misión educativa. Parece plausible un concepto educativo que no solo considere el objeto del aprendizaje, sino que también el desarrollo subjetivo de los que “aprenden”. De acuerdo a las etapas de su desarrollo, ellos se mueven lúdicamente buscando entre los espacios de posibilidades y quieren experimentarse a sí mismos como personas auto-eficaces. Pero lo crucial es si ellos, en mundos vitales inconmensurables y ambiguos, o bien se experimentan a sí mismos

como víctimas pasivas y condicionadas por fuerzas ajenas, o bien como sujetos eficaces y capaces de actuar que perciben los “intersticios” como tarea de construcción creativa. De acuerdo a mi tesis, la educación cultural en general y la educación mediática en particular poseen, en este contexto, un gran potencial para facilitar las experiencias de autoeficacia que son necesarias para una mayor autoestima (cf. Holzbrecher, 2013).

Fotografía: ralentización e intensificación de la percepción

De un modo general se puede decir que la fotografía nos obliga a mirar con mayor atención y desacelera el mundo cotidiano de las imágenes, un mundo frenético y marcado por el estilo los videoclips. Este enfoque dirigido a las fotografías se puede justificar epistemológicamente. Las imágenes del mundo, tanto de lo ajeno como de la esfera más propia y familiar, se codifican primariamente de forma icónica como representaciones “internas”. Además, características distintivas de las fotografías son, a diferencia de los textos, su no-linealidad, su cualidad emocional-sensitiva y la simultaneidad de la percepción. Es de suponer que construimos nuestra memoria tanto individual como colectiva e histórica con ayuda de fotografías destacadas, los íconos de la historia, en las que se acumula la información transmitida lingüísticamente tal como en un proceso de cristalización.

Si las imágenes internas estructuran nuestra percepción, la alfabetización visual abarca la capacidad de abrir el mundo de las imágenes a través de la reflexión o, visto desde una perspectiva psicoanalítica, hacer que el Yo acceda a lo pre e inconsciente. Como proceso de aprendizaje y experiencia, esto parece funcionar a través de la elaboración y el intercambio comunicativo.



Esto significa que para poder analizar y procesar el mundo de las imágenes, se necesita el paso intermedio de la expresión creativa, la elaboración y el intercambio comunicativo. Con relación a la enseñanza de lenguas extranjeras, este modelo orientado epistemológicamente (cf. Holzbrecher 2011, pág. 213 y ss.) se podría traducir y concretizar de la siguiente manera: en lo posible buscar tareas diversas,

creativas y multimodales que permitan al aprendiente trabajar en su imaginario pictórico, así como también en las imágenes del mundo y de sí mismo, darle una estructura y deducir significados a través del lenguaje. Quien se lanza activamente en un proceso de búsqueda tomando fotografías, por ejemplo, durante un intercambio escolar en un ambiente ajeno, (1) intenta en un principio parafrasear y expresar esta percepción estéticamente, para luego poder procesarla comunicativamente y ponerla en conceptos (2). A través de ello, se facilita no sólo un procesamiento de las representaciones pictóricas, sino que también una experiencia eficazmente duradera, debido a que ésta tiene un valor personal (3).

Visto de forma sistemática se puede concebir a la alfabetización visual [*visual literacy*] como un conjunto complejo de diferentes competencias que permiten a niños, jóvenes y adultos experimentarse a sí mismos como ciudadanos activos y comprometidos en nuestra sociedad globalizada:

- fundamental es la capacidad de una investigación dirigida y de una revisión estructurada de la información adquirida, por ejemplo, en Internet (examen crítico, el filtrado de lo esencial siguiendo una pregunta propia que se va desarrollando y clarificando paulatinamente, así como
- la competencia técnica o el manejo y uso de medios siguiendo intereses propios, la capacidad de buscar soluciones de forma creativa en caso de problemas técnicos;
- la competencia estética o desarrollo de una capacidad de “disfrute reflexivo” a través de/con medios;
- el análisis y crítica de medios o desarrollo de una posición analítico-reflexiva frente al medio y los desarrollos tecnológicos, reconocimiento de los contextos sociales en la industria mediática, ética de medios (cf. *netiquette*);
- la competencia semántica o analizar los posibles significados de un texto, desarrollo de diferentes versiones de acuerdo a una perspectiva (por ejemplo, cultural, sociocultural, social, histórica, biográfica...), evaluación y apreciación de los contenidos;
- la competencia composicional o trabajo artístico-creativo con medios, por ejemplo probar lúdicamente, en un proyecto fotográfico, nuevas formas de expresión para un estado de ánimo, una relación especial con un tema, un llamamiento para la presentación documental de un tema;
- la competencia comunicativa o desarrollo de formas de presentación que sean adecuadas al receptor y al contenido, a las propias intenciones y que consideren posibles variables disruptivas de origen intercultural.

Una imagen vale más que mil palabras. Este dicho implica que las fotos son más auténticas y más acordes a la realidad y que por eso les corresponde un mayor grado de veracidad. Implícita está también la idea de que una imagen puede ser entendida por cualquier persona, es decir, que también se puede entender transculturalmente. Lo que a primera vista parece plausible, resulta ser algo carente de complejidad. Por un lado, se expresan en una fotografía los puntos de vista del fotógrafo (motivos, intención en la forma, la aplicación que se prevé, etc.). Por otro lado, al “leer” una fotografía, el receptor actualiza patrones de percepción ya internalizados, la atención en esas circunstancias y su competencia visual. Así, las

fotografías se pueden comprender solo hasta cierto punto de manera transcultural ya que están, como los textos y el lenguaje, codificadas culturalmente y deben ser decodificadas por los receptores. Para ello es necesario un conocimiento contextual culturalmente específico.

Hermenéutica de las imágenes: fotografía como método de investigación

La hermenéutica es el arte de entender un texto o una imagen particular a partir de un contexto. En el caso de textos literarios, el contexto interpretativo puede ser, por ejemplo, la biografía de un autor o también temas específicos de la época literaria en la que fue producido el texto. Lo mismo es válido para las imágenes, ya que el significado de una fotografía se puede entender mejor si se sabe más sobre el contexto biográfico, sociocultural, histórico o también situacional de su origen. A la inversa, el conocimiento sobre estos contextos se vuelve más complejo y amplio, una vez que se han entendido y clasificado muchos objetos particulares.

La hermenéutica de la imagen es un método con el cual los estudiantes leen y comprenden fotografías, constituyendo así el núcleo de la “visual literacy”. Además de esto, se demuestra un profesionalismo pedagógico cuando los docentes pueden entender y valorar la praxis fotográfica de niños y jóvenes. Por ello, la hermenéutica de la imagen en el género de la fotografía infantil y juvenil puede transformarse en un enfoque para investigar las intenciones comunicativas de fotógrafos jóvenes y aprender a enseñar investigativamente

Las fotografías de niños y jóvenes son espejos tanto de su tiempo como de las fases típicas de su desarrollo. Los archivos fotográficos del premio alemán de fotografía juvenil [*Deutscher Jugendfotopreis*] muestran en un recorrido por los últimos 50 años que niños y jóvenes perciben detalladamente su tiempo, su sociedad y su mundo vital (cf. Pschichholz/Vorsteher-Seiler, 2011). Son documentos históricos que dejan claro el hecho de que cada foto también contiene la mirada específica del fotógrafo sobre la sociedad, una mirada que está marcada por la época histórica, su medio sociocultural y la percepción específica su mundo y de sí mismo. En consecuencia, se deben desarrollar métodos de investigación que especifiquen estas perspectivas y las hagan visible en su interrelación.

Pero antes de continuar es necesario reseñar los enfoques interpretativos actuales. En Alemania, los métodos documentales (Bohnsack, 2006), el análisis hermenéutico objetivo (Peez, 2006) y la perspectiva iconográfica-iconológica (Pilarczyk/Mietzner, 2005) forman parte de los conceptos figurativo-analíticos que en su mayoría siguen a Panofsky y asumen estrictamente la interpretación de fotos. Estas perspectivas tienen en común que, en primer lugar, se realiza un análisis de elementos formales para luego sobre esta base efectuar una interpretación reflexiva que también se pregunta por el proceso de creación de las imágenes.

Los trabajos de Pilarczyk y Mietzner se adaptan especialmente para el análisis de fotografía infantil y juvenil. Las autoras han analizado grandes cantidades de imágenes del premio alemán de fotografía juvenil y han desarrollado un enfoque que hace posible, a través de procedimientos cuantitativos y cualitativos, extraer los

motivos “típicos” o ejemplares de una época histórica y relacionarlos con cuestiones centrales de la investigación sobre niños y jóvenes. En este caso, se trata de saber cómo se ven a sí mismos niños y jóvenes en su mundo, es decir, la percepción de sí mismos y de su mundo en una sociedad marcada por ciertos aspectos epocales. Por lo tanto, el enfoque iconográfico-iconológico de Pilarczyk y Mietzner incluye no solo la interpretación de imágenes particulares, sino también el análisis serial. La interpretación iconográfica-iconológica de imágenes particulares comprende los siguientes pasos: la comprobación de los contenidos y del motivo central, luego la clarificación de la intención del fotógrafo para culminar con la identificación de los medios con los que se realiza fotográficamente la intención (encuadre, perspectiva y ángulo de la cámara). Se indagan entonces las líneas dominantes, los espacios y atmósferas, los símbolos y el rol de los receptores. En la interpretación iconológica de las imágenes particulares y la interpretación serial se utilizan también enfoques sociológicos como la teoría del *habitus* de Bourdieu o, también en contraste con ella, estilos de la fotografía de la moda o de la publicidad. Mietzner y Pilarczyk hacen hincapié en la necesidad de consideraciones desde múltiples perspectivas, “recopilación de contextos a posteriori”, así como fuentes textuales y figurativas adicionales para la verificación del análisis. En sus enfoques, ellas hacen referencia, tal como Peez, a contextos que no son posibles de entender desde las ciencias de la imagen y que hacen posible la comprensión más integral de una fotografía.

Mientras que los enfoques analíticos de las ciencias de la imagen presentados hasta ahora se pueden clasificar como orientados al objeto, es decir, se centran en el producto fotográfico y su lógica visual, en lo sucesivo se perfilará la perspectiva del sujeto como un polo opuesto a estos enfoques para así generar nuevas interpretaciones (cf. Holzbrecher, 2012).

Las “imaginaciones” se pueden entender como representaciones simbólicas de estados de ánimo o de la percepción de ciertas situaciones que tienen su origen en el inconsciente y poseen una carga afectiva. Christoph Wulf distingue las imágenes que ofrecen *orientación* de las imágenes que expresan *deseos*, imágenes del recuerdo e imágenes arquetípicas. Él deja en claro que las imágenes interiores de un sujeto son influidas tanto por el “imaginario colectivo de su cultura, como por la singularidad insustituible de las imágenes que nacen de la propia historia personal y por la superposición e compenetración de ambos mundos imaginarios” (Wulf, 1999, pág. 340). Estos marcan así los patrones de percepción y también funcionan como modelos que guían la acción, sin ser por esto accesibles desde la consciencia.

El trabajo de los jóvenes en sus propias tareas de desarrollo (Havighurst, cf. Trautmann, 2004), como por ejemplo independizarse de los padres, la búsqueda de la propia identidad de género, o el desarrollo de ideas sobre valores y el futuro, se refleja en las imágenes internas. Se trabaja en y con ellas de forma liviana y lúdica, ardua y tensa o también buscando a tientas. Esta dinámica se muestra en los fotoproyectos cuando los jóvenes se escenifican ante la cámara en su corporalidad, es decir cuando moldean el yo a través de la presentación del cuerpo, tratando de construirse a sí mismos como sujetos agentes. La perspectiva analítica de las tareas de desarrollo no solo parece útil y necesaria para la interpretación de la fotografía infantil y juvenil, sino que también, sobre la base de la psicología del desarrollo, abre

horizontes interpretativos socio-culturales, de género, así como también históricos y sociales. Una mirada a la historia de la fotografía infantil y juvenil (Grebe et. al., 2002) muestra, por una parte, que las tareas de desarrollo típicas de la edad son una constante. Sin embargo, éstas son reinterpretadas una y otra vez a la luz de los desarrollos sociales. Por otra parte, las fotografías reflejan los temas sociales específicos de cada época como, por ejemplo, la amenaza ecológica o la temática pacifista de comienzos de los años ochenta.

Visto de forma sistemática, al enfocarse en el sujeto que fotografía se pueden distinguir las siguientes dimensiones:

- Las “imágenes internas” como condensaciones simbólicas del sentimiento acerca de la vida actual.
- El contexto del desarrollo psicológico: edad/tareas de desarrollo.
- El contexto biográfico y ambiental.
- El contexto de la cultura juvenil: el procesamiento de mundos simbólicos de la cultura juvenil específicos de la edad desde los medios globalizados y la industria cultural (música, imágenes, etc.).
- El contexto sociocultural: experiencias y patrones interpretativos específicos al entorno, prácticas culturales específicas en su relación y delimitación a través de estructuras sociales (cf. estudios culturales, investigación sobre la infancia y juventud).
- El contexto histórico y social (cf. el impacto de las experiencias de ambivalencia en la sociedad globalizada, grandes temas políticos, etc.).
- Contexto situacional o comunicativo (cf. el proceso de gestación de las fotografías a la luz de la comunicación con los pares).

Para poder entender las fotografías infantiles y juveniles se necesita un enfoque analítico con muchas perspectivas que conceptualice la praxis social, estética, creativa y comunicativa de la fotografía como signos que se vuelven visibles para el *habitus* (Bourdieu) de niños y jóvenes, para la mirada de sí mismos y del mundo. Con el siguiente concepto de hermenéutica de las imágenes, que hemos desarrollado en Friburgo, se podría lograr acceder a sus intenciones fotográficas y, de este modo, a las imágenes de sí mismos y del mundo que ellos tienen. (cf. Holzbrecher/Tell, 2006).

Siguiendo el modelo psicológico-comunicativo de F. Schulz von Thuns (1981), cada mensaje, es decir, cada oración, cada postura corporal y también cada foto, contiene cuatro dimensiones:

Contenido objetivo: ¿Cuál es el tema de las fotografías, la situación, el tiempo/época? ¿Con qué medios foto-estéticos se trabaja?

Relación: ¿Cómo se puede describir la postura de las personas fotografiadas? ¿Cómo se configura la relación entre el fotógrafo y lo fotografiado?

Automanifestación: ¿Qué expresa el joven fotógrafo sobre sí mismo? ¿Qué sentimiento vital, qué imagen de sí mismo quiere expresar? ¿Qué tareas de desarrollo se hacen visibles con ello?

Apelación: ¿A qué acciones y posturas se exhorta a los receptores?

La experiencia señala que este modelo basado en la psicología de la comunicación se presta muy bien para trabajo educativo con niños y jóvenes, porque con él se puede mostrar que uno puede aprender a “leer” fotografías desde perspectivas muy diferentes. Dependiendo del foco en una de las cuatro dimensiones, también se puede tomar conciencia de las propias intenciones fotográficas y géneros: ¿Quiero mostrar algo (fotografía documental)?, ¿O más bien mostrar relaciones (retratos, fotografía familiar)?, ¿Expresar una postura de vida (fotografía artística)? ¿Criticar algo y exhortar a un cambio en las actitudes (fotografía socio-documental)?

Además, este concepto sensibiliza a profesores y profesoras, así como también a docentes que trabajan en la pedagogía de medios, hacia una mirada orientada a los aprendientes como sujetos.

Objetivo multialfabetismos: puentes entre fotografía y lenguaje

El dominio de la lengua es sin duda central para poder entender nuestras sociedades globalizadas, y para poder participar como ciudadanos activos en la vida social. El concepto de multialfabetismos indica que además se necesitan otras competencias, en especial la “visual literacy” [la alfabetización visual], así como competencias en el ámbito sonoro/musical o en el del lenguaje corporal. Solo el dominio de los diferentes sistemas de signos posibilita la comprensión de las interrelaciones sociales y la experiencia de que hay perspectivas de cambio tanto en el mundo vital más íntimo, como en el más amplio.

Visto desde la psicología, la experiencia de la autoeficacia tiene un papel crucial: la experiencia de poder actuar competentemente y ser valorado por otros refuerza la confianza en las propias capacidades y, de este modo, la actitud de atreverse a confrontar desafíos futuros. En el intento de tender puentes transmedia entre medios o sistemas semióticos se trata siempre de plantear una pregunta pedagógica básica: ¿en qué medida los aprendientes reciben con ello la posibilidad de acceder autónomamente, de forma generativa o expansiva, a contenidos cada vez más complejos?

Se intentará aquí, desde una perspectiva didáctica, encontrar respuesta a la pregunta sobre cómo apoyar el aprendizaje en general -y el aprendizaje de una lengua extranjera en particular- usando fotografías, teatro, música o puentes transmediales y creativos. El trasfondo de la pregunta es la hipótesis de que las experiencias de fortaleza personal, competencia y autoeficacia contribuyen a que se desarrolle una actitud de disposición a aprender y a esforzarse.

Los siguientes párrafos se orientan a los tres campos temáticos centrales en el aprendizaje intercultural y global, para así acercarse a las exigencias de una pedagogía de la sociedad mundial y de la diversidad que están presentes en el concepto de multialfabetismos:

1. Imágenes de lo ajeno y de lo propio.
2. Contactos - conflictos - encuentro.
3. Huellas en la vida cotidiana: lo ajeno en la historia de la familia, de la ciudad y la región.

Con ello se vinculan tareas de aprendizaje de los dominios de la didáctica de lenguas (extranjeras), de la pedagogía de medios/fotografía y de la pedagogía cultural.

1. Imágenes de lo ajeno y de lo propio

La historia de la fotografía juvenil muestra que la necesidad de ponerse en escena es uno de los motivos fotográficos más fuertes en los jóvenes. Proyectos fotográficos con jóvenes confirman que cada tema está marcado por la búsqueda adolescente de roles de género, imágenes de roles y del cuerpo, tipos de relaciones y nuevas perspectivas: ¿Cómo me ven los otros? ¿Qué imagen tienen de mí? ¿Cómo me veo a mí mismo/ a mí misma?

En un seminario de encuentro entre niños y jóvenes o en un intercambio escolar, estudiantes de ambas escuelas se podrían escenificar fotográficamente ante la cámara, jugando con diferentes caracteres, roles y perspectivas fotográficas; probando temores y deseos de la auto-escenificación con el lenguaje corporal, para luego charlar sobre ello. En una subsiguiente reflexión se podría elaborar hasta qué punto las similitudes y diferencias expresadas se deben a factores (1) individuales, (2) situacionales o (3) culturales: precisamente en la conciencia cotidiana tendemos a una percepción “culturalizada”, es decir, tendemos a sobrevalorar “la cultura” y a descuidar a veces los factores individuales.

¿Cómo me veo a mi mismo, mi propio mundo vital, y a través de qué perspectiva veo el mundo vital de otros, conductas que me parecen extrañas, formas de pensar, costumbres, hábitos y culturas cotidianas? Es de suponer que hay una estrecha relación entre las imágenes de sí mismo y las imágenes de los otros: quien está seguro de sí mismo puede conceder al otro autonomía y alteridad. Al contrario, quien se siente inseguro, se verá a sí mismo como superior a lo otro y posiblemente tenderá a actitudes racistas, para así proteger la debilidad de su Yo.

Una bitácora visual (por ejemplo, en un intercambio escolar) motiva a experimentar creativamente con diferentes formas de representación y a expresar en una forma simbolizada lo que se percibe como desconcertante. Una tarea podría ser la documentación fotográfica de gestos y posturas “típicos” en el país extranjero, imitar y fotografiar algo que llame subjetivamente la atención, para luego discutir sobre los aspectos no verbales de la comunicación intercultural. Por ejemplo, discutir sobre rituales de saludo, gestos, mímica, distancia corporal, postura corporal, desequilibrios de poder entre las personas que interactúan, etc.

El ámbito de las dimensiones no verbales de la comunicación intercultural aún ocupa, lamentablemente, un lugar minoritario en la pedagogía intercultural. Sin embargo, la forma en que uno es percibido por otros y la forma en que uno percibe a los otros se decide en pequeños gestos y posturas corporales. El hecho de que tales

signos paralingüísticos tengan en gran medida una base cultural es parte del saber básico del aprendizaje intercultural:

¿Qué gestos tienen en qué (sub)culturas o medio sociocultural, significados particulares? ¿Qué efecto se les adjudica en la creación de identidad? Etc.

A partir de esto se puede desarrollar una documentación fotográfica comentada.

Nuestras imágenes están allí, antes de que entremos en contacto con lo otro, con lo ajeno. A partir de la apariencia, la ropa y la postura corporal inferimos afiliaciones y tendemos a etiquetarlas: “los árabes”, “los turcos”, “los...xyz”. Tales generalizaciones nos ahorran cotidianamente una mirada más precisa y, vistas desde la psicología social, tienen la función de delimitar lo “propio” de lo “ajeno” y, posiblemente, de percibir lo propio como algo superior. El medio fotográfico se presta para jugar con tales “imágenes internas”, darles forma fotográficamente, discutir las, identificar orígenes biográficos e influencias sociales o socioculturales, y buscar alternativas: el aprendizaje intercultural comienza ahí donde se intenta entender al otro en su lógica interna. Este continúa cuando el contacto lleva a comprender el propio punto de vista, los propios patrones de percepción. Esta dinámica del intersticio, de la comunicación sobre las imágenes recíprocas de lo propio y lo ajeno es la esencia del trabajo en la educación “inter”-cultural.

Una idea para un proyecto: recopile y documente imágenes y textos de diferentes épocas históricas que dejen de manifiesto cómo nosotros (alemanes, españoles, franceses...) percibimos a personas de otros países/culturas y al revés: cómo somos percibidos por ellos. Utilice para ello sobre todo literatura de viajes histórica y actual.

Uno desea aferrarse a momentos que se perciben subjetivamente como intensos. Éste es uno de los motivos principales de la praxis fotográfica cotidiana. En el contexto escolar se redactan informes de proyectos, excursiones y también intercambios casi siempre a través del lenguaje. En el mejor de los casos, las fotos cumplen la función de una ilustración aligerada. Pero si se desplaza la relación texto-imagen a favor de las fotografías, aparece la necesidad de formular percepciones intensas en forma de “imágenes contundentes”, y de dirigir la atención a los medios fotográficos de composición que sean más eficaces.

En la formulación de un texto, los textos de no-ficción descriptivos se pueden complementar con textos cortos extraídos de novelas o poemas. Una tarea exigente para un proyecto es confeccionar con ello un “collage literario” con fotos tomadas por los mismos estudiantes, textos propios y de otros, así como también con música adecuada al tema, y presentar el collage frente al público.

El autor de este artículo ha confeccionado tales collages literarios en el trabajo educativo tanto con jóvenes como con adultos. Ellos pueden ser ejemplos de aprendizaje multimodal, tal como lo requiere el concepto de multialfabetismos. Además, este enfoque sirve muy bien para grupos heterogéneos (diversidad) porque el principio del collage hace posible redactar y combinar diferentes tipos de textos, así como también integrar música que refuerce la atmósfera de las fotos y de los

textos. Esto significa que un collage literario es un proyecto, en el que los participantes muestran sus diferentes capacidades e intereses, logrando así experiencias de competencia y autoeficacia.

2. Contactos - conflictos - encuentros

La dinámica del inter, de los intersticios entre lo propio y lo ajeno revela que nuestra percepción racional y sensorial está más o menos intensamente condicionada por la cultura. No vemos el mundo “tal como es”, sino que como se nos aparece ante los ojos: tanto la perspectiva de lo ajeno como de lo propio son constructos que, como tales, se pueden cambiar. Para ambos, las imágenes de sí mismo y las imágenes del mundo tienen un fuerte significado para la construcción de la identidad orientada a grupos. La base para el trabajo intercultural y para buscar proyectos comunes es reconocer la legitimidad de ambos esquemas.

Entrar en contacto - abrir mundos ajenos

Lo ajeno fascina y asusta. Un ambiente extraño, un primer encuentro con personas y costumbres desconocidas desconcierta, uno se debate entre la curiosidad y el rechazo. Esto queda demostrado en muchos reportes de viajes históricos. La tarea de la pedagogía intercultural es ayudar a desarrollar una postura que contribuya a reducir los temores, para así hacer posible una apertura en el encuentro con lo ajeno. En concreto, entrar en contacto en la fotografía significa relacionarse con personas en un mundo desconocido, aunque solo sea momentáneamente, para adquirir su consentimiento. ¿A quién o qué fotografió? ¿Cuán cerca deseo y puedo aproximarme? Tales preguntas marcan el proceso de contacto, que a su vez hace posible asegurarse a sí mismo: ¿quién soy yo, que percibo una situación ajena de esta manera? (cf. Holzbrecher, 2018)

Discusión: ¿Qué hemos experimentado al fotografiar personas en un país extranjero? Si hubo situaciones de conflicto: ¿Cuáles fueron las posibles causas? ¿Cuáles fueron las consecuencias? ¿Cómo se podría hacer del fotografiar una ocasión para el encuentro humano?

Un método eficaz para comenzar un proyecto de encuentro o para conocerse es el de usar fotos para iniciar una conversación:

Cada uno trae una foto que se relaciona con un recuerdo/encuentro particular (de acuerdo al tema de la clase): se muestra la fotografía y se expone el significado que tiene la situación representada para sí mismo, cuenta una historia sobre ella...

Si el grupo se conoce bien, se puede usar la siguiente variante: se sientan en círculo y todas las fotos se ponen en el medio; uno o una toma una foto (que no es la propia) y trata de describir lo representado; luego la persona a la que le pertenece la foto se da a conocer y añade su propia historia; luego esta persona toma la siguiente foto, describe...etc.

Este método se presta muy bien para hacer hablar a aquellos que normalmente son más distantes y callados. Además, hace posible conocerse mejor, ya que cada uno se caracteriza indirectamente. La foto funciona proverbialmente

como medio que facilita expresar y verbalizar experiencias y emociones. Especialmente estudiantes que no tienen mucha autoestima y/o competencia lingüística pueden tener experiencias positivas a través de método.

Establecer relaciones - contar historias

Muchas fotos que se toman cotidianamente no cuentan una historia y resultan aburridas porque las personas representadas no aparecen relacionadas. Sin embargo, cuando se logra capturar sus relaciones de miradas (cf..Pilarczyk, 2003) la foto obtiene una dimensión más profunda y fija la atención.

Hacer visibles las redes de relaciones se vuelve así una tarea de aprendizaje interesante: ¿Cuán cercanas son las personas representadas? o también: ¿Cómo se puede reforzar su falta de relación a través de la composición de colores y de imagen?

Más allá de las relaciones de miradas de las personas representadas, cada foto presenta una composición de objetos que se ponen en relación durante el proceso de recepción. El análisis de imágenes -la competencia visual- incluye así la capacidad de analizar el significado de una foto a partir de la distribución de objetos y personas, de la composición en la profundidad de campo, color, etc. Quien fotografía desea contar tales historias -o tal vez como los fotógrafos y pintores surrealistas, crear confusión a través de una distribución de cosas que a primera vista no es reconocible. Establecer relaciones se puede referir, en primer lugar, a las relaciones de miradas de las personas representadas. En segundo lugar, a la distribución espacial de los objetos representados y, en tercero, a la relación con el receptor que es anticipada por el fotógrafo, es decir, al efecto que se busca provocar con la foto.

En la enseñanza de idiomas se abre de este modo un gran espacio de diseño didáctico, tanto en el trabajo con fotos ya existentes como en el fotografiar activo.

La situación “congelada” en las fotos puede iniciar una historia. Una historia que ha llevado a la situación representada en la foto, o bien la posible continuación de la historia. Tal tarea de aprendizaje se puede realizar en forma de texto libre o también escénicamente. Es de imaginar que esto se podría realizar como un proyecto conjunto en un intercambio escolar.

Para la enseñanza de idiomas en sentido estricto se prestan procedimientos en que se comparan o contrastan lenguas (cf. Oomen-Welke 2015). A partir de esto se pueden deducir dimensiones semánticas más profundas de conceptos particulares que tienen diferentes connotaciones culturales: en el aprendizaje de una lengua extranjera, siempre constatamos que hay conceptos que no se pueden traducir fácilmente porque cada uno “transporta un bagaje cultural diferente”. Esto quiere decir que sólo se pueden entender a partir del trasfondo de la historia cultural y cotidiana. Tales “superficies de fricción” ofrecen buenas ocasiones de aprendizaje:

Recopile conceptos que despierten en ambos idiomas diferentes experiencias, emociones y recuerdos. Invente situaciones en las que esta diferencia pueda llevar a malos entendidos, escenifique tales situaciones, fotografíelas y a continuación discuta opciones alternativas de comunicación.

Los resultados de este proyecto deberían ser incluso más interesantes, si los participantes provienen de diferentes contextos socioculturales, por ejemplo, en un intercambio escolar o en un seminario de encuentro.

¡El aprendizaje intercultural debe ofrecer la posibilidad de experimentarse sensorialmente, si se quiere que tenga un efecto biográficamente duradero! Teatro y fotografía, de acuerdo a esta propuesta, no solo desarrollan sus efectos en el nivel de la reflexión, sino que también en la percepción sensorial. Es de suponer que una fase de reflexión conjunta como continuación de una percepción sensorial deja huellas más profundas y hace posible un aprendizaje personalmente significativo. Como cierre de esta sección propongo un ejercicio fotográfico que es central para el campo temático “contactos - conflictos - encuentros”, además de ser una transición al campo temático “huellas en lo cotidiano”:

“Muy cerca”

Usando primeros planos y vistas de detalle de personas y objetos con significancia cultural, uno se mueve rápidamente en la frontera de la escala de proximidad-distancia: ¿Cuán cerca puedo aproximarme a un objeto o a una persona? ¿Hay deseos y temores personales? ¿Qué tabús culturales se tocan? ¿Cuánta proximidad y cuánta distancia necesito?

El balance de proximidad y distancia es parte esencial de las tareas de desarrollo, no solo en la adolescencia. Si este balance se logra de forma lúdica, se pueden trabajar los temores de manera más fácil. Así, las experiencias y emociones que nacen de tal ejercicio fotográfico se pueden procesar e intercambiar luego en forma verbalizada (texto, discusión).

3. Huellas en la vida cotidiana: lo ajeno en la historia de la familia, de la ciudad y la región.

Una constante de la didáctica intercultural es la búsqueda de huellas de la globalización y migración en la vida cotidiana, para así entender que éstas se muestran como un hilo conductor en la historia europea y mundial: migración y mezcla de personas, ideas, logros civilizatorios, objetos cotidianos, etc., no son algo excepcional sino condición necesaria del desarrollo cultural y social. La “homogeneidad cultural” es una ficción y una construcción de aquellos que sienten esta dinámica de transición como una amenaza. Seguirle la huella a lo “típicamente francés/inglés/español/turco/alemán” en la vida cotidiana y documentarlo fotográficamente lleva rápidamente a la comprensión de que tal esencialismo de la cultura no le hace justicia a la complejidad de la realidad. Precisamente, el trabajo creativo con medios hace posible jugar con tales clichés y, así, buscar conceptos e interpretaciones que sean más apropiados a la realidad. La búsqueda de huellas se puede referir a casi todos los ámbitos cotidianos: la cultura culinaria, formas de habitar, cambios en un barrio, formas de la comunicación humana y de la vida social, culturas juveniles. En todas estas formas de expresión, impregnadas de lo social y biográfico, se pueden identificar fenómenos de mezclas y transiciones, similitudes y también diferencias: ¿Qué puede atribuírsele a “la cultura”? ¿Qué puede atribuírsele

a la pertenencia a un medio sociocultural o regional? ¿O no son acaso más importantes las influencias específicas de cada persona?

El siguiente ejercicio se puede realizar con aprendientes de idiomas tanto en el propio país como en el extranjero. También es apropiado en la enseñanza de idiomas para refugiados:

Exploración fotográfica de lugares públicos, del barrio, escenas; fotografiar objetos cotidianos (cocina, tiempo libre, aprendizaje, vida...). Así:

- Primero se nombran los objetos, es decir, se redacta un pie de foto o un título;
- En la clase se hacen campos semánticos para cada foto/concepto, ya sea como “cluster”, es decir, sin estructura o como mapa mental; o estructurado con conceptos genéricos y subordinados;
- Luego se incluyen palabras relacionadas (substantivos, verbos, adjetivos), así como combinaciones de palabras, binomios...
- En un estadio avanzado se documentan y describen fotográficamente transcurso y procesos, por ejemplo, los procedimientos de trabajo de un obrero, de un vendedor...
- Un buen ejercicio es encontrar un título o un pie de foto para una fotografía ya existente. Así se puede descubrir que la ambigüedad de una foto se puede reducir (¿manipulativamente?) a través de un texto.
- Descripción de objetos, actividades, relaciones, hábitos y tradiciones culturales y/o familiares.
- A partir de una foto (por ejemplo, de la cotidianeidad laboral) se describen los objetos representados y la situación, para luego inventar historias que ocurren hasta la situación representada (“congelada” en la foto), o que usan la foto como un punto de partida para una historia que sigue.
- Relaciones de miradas: descripción de las relaciones de miradas de las personas representadas en una foto: ¿quién piensa qué sobre quién?
- Una tarea significativa de la educación cultural en general, y de la educación fotográfica en particular, es redescubrir lo cotidiano y familiar, reconocer una atención a los detalles, a los intersticios, a las dinámicas de transiciones. Casi ningún otro medio (fácilmente manejable) posibilita de esta forma aguzar la mirada y salir de la “ceguera” cotidiana. Las fotos de Henri Cartier-Bresson se enfocan en el “momento justo”. Cámara en mano, uno desarrolla un olfato justamente para estos momentos al ponerse en el lugar de situaciones y personas y desarrolla un olfato para “buenos” momentos. La fotografía se vuelve así un medio para una atención más consciente, para el contacto y para tender puentes con la comunicación lingüística.

Tres fotos - una historia

Todos los grupos obtienen tres fotos o eligen algunas de una colección de imágenes. Las siguientes tareas ofrecen un amplio espectro de tareas que se deben repartir. Aquí hay una propuesta con una complejidad/dificultad ascendente (cf. Holzbrecher 2016^a):

1. No debería ser difícil hacer asociaciones a partir de estas fotos (*brainstorming*), para luego identificar y anotar los conceptos clave en un rota folio/poster y actualizar, o dado el caso consultar, el vocabulario en forma de mapas mentales.
2. Otro grupo tiene la tarea de encontrar posibles pies de fotos para las imágenes y/o para las tres fotos en relación, para así también jugar con los cambios de significados en las imágenes.
3. Traducción estética: el grupo tiene la tarea de buscar piezas musicales que expresen la atmósfera de las fotos.
4. Inventar una historia: la situación representada en las fotos se puede entender como si estuviera “congelada”; este grupo tiene la tarea de “descongelarla. La primera fase consiste en acordar a grandes rasgos un desarrollo de la acción, para luego escribir una historia que sea (a) divertida, (b) trágica, (c) cómica...
5. Texto no ficcional/ informe: La primera fase es como en el punto 4. Luego se debe escribir el texto en la forma de un informe objetivo, que se podría publicar en un periódico.
6. Globos de diálogo: el grupo se pone de acuerdo en un desarrollo de la acción aproximado, luego cada participante (individualmente) encuentra globos de diálogo u oraciones que, tal como en el cómic, caractericen el desarrollo de la acción y los personajes. Una tarea extra podría ser que los participantes mismos tomen previamente las fotos.
7. A contra pelo: Primero se trabaja como en la tarea 3, [(a) no ficcional o (b) ficcional] se trabaja con el texto conscientemente contra lo que supuestamente expresan las imágenes, es decir, las fotos se trabajan “a contra pelo”.
8. Hacer una escena: La situación “congelada” en una o más fotos se descongela. Un grupo reflexiona sobre lo que pudo haber llevado a la situación representada (los minutos antes de la foto), otro grupo imagina cómo podría continuar (la situación después de la foto), y luego pone en escena estas situaciones (en francés).

Las diversas opciones para tender puentes entre imagen y lenguaje ofrecen sensaciones de éxito tanto para principiantes como para aprendientes avanzados. A través del vínculo entre lenguaje, imagen y sonido, una tarea por competencias obtiene una complejidad y profundidad que se pueden “dosificar”. Casi todas las tareas bosquejadas más arriba se pueden formular de tal manera que se transformen en tareas abiertas y diferenciadas. Así, estudiantes con diferentes competencias lingüísticas o niveles de rendimiento pueden llegar a un estándar mínimo, pero también pueden ser creativamente activos, más allá de este estándar.

Más allá de esta perspectiva didáctica, con los puentes transmediales entre ambos sistemas simbólicos, imagen y lenguaje, se pueden capturar, tematizar y elaborar lúdicamente las llamadas “imágenes internas”, que tienen un carácter fuertemente emocional y están cargadas energéticamente. Es de suponer que estas imágenes están entrelazadas con deseos y temores, caracterizando así imágenes de sí mismo y del mundo. La esencia del aprendizaje intercultural consiste en expresar dichas imágenes, jugar creativamente con posibilidades y alternativas, para así

poderlas conceptualizar y comprender. La fotografía como medio es especialmente apta para expresar aquello que todavía no se puede conceptualizar lingüísticamente. El aprendizaje de una lengua extranjera se vuelve así un aprendizaje con significado personal que permite, sobre esta base motivacional, desarrollar la curiosidad y apertura hacia mundos desconocidos.

Referencias bibliográficas

- Bohnsack, Ralf (2006). Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Eds.), *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive* (págs. 45-75). Wiesbaden: VS Verlag.
- Grebe, Stefanie et al. (2002). Fotofieber. 40 Jahre Deutscher Jugendfotopreis. Remscheid: KJF.
- Holzbrecher, Alfred, Oomen-Welke, Ingelore & Schmolling, Jan (Eds.) (2006). Foto + Text. *Handbuch für die Bildungsarbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Holzbrecher, Alfred & Schmolling, Jan (Eds.) (2004). *Imaging. Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Holzbrecher, Alfred (2010). Fotografie im interkulturell orientierten Französischunterricht. In Daniela Caspari & Lutz Küster (Eds.) *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit* (págs. 29-38). Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Holzbrecher, Alfred (Ed.) (2011). *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach: Wochenschau.
- Holzbrecher, Alfred (2012). Lesarten generieren. Zur Hermeneutik der Kinder- und Jugendfotografie. In: Ingelore Oomen-Welke & Michael Staiger (Eds.), *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik (Festschrift für Adalbert Wichert)* (págs. 121-128). Freiburg: Filibach Verlag.
- Holzbrecher, Alfred (2013). Fotografie und kulturelle Bildung. In: Tobias Braune-Krickau et al. (Eds.), *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche* (págs. 860-881). Weinheim und Basel: Beltz.
- Holzbrecher, Alfred (2015). La fotografía en educación visual. Su papel en la labor educativa (extra) académica. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 19, núm. 1, págs. 438-452
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5096850>
- Holzbrecher, Alfred (2016). Bildungsmedium Fotografie. Schüleraustausch als interkulturelles Projekt im Fremdsprachenunterricht. In: Christine Michler & Daniel Reimann (Eds.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*, (págs. 228-243). Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Holzbrecher, Alfred (2016a). Drei Fotos - eine Geschichte. In: Lutz Küster (Ed.), *Individualisierung im Französischunterricht. Mit digitalen Medien differenzierend unterrichten*, (págs. 75-78). Seelze: Kallmeyer Klett Friedrich Verlag.
- Holzbrecher, Alfred (2018). Blog „Reisefotografie interkulturell“, www.reisefotografieinterkulturell.wordpress.com
- Holzbrecher, Alfred & Tell, Sandra (2006). Jugendfotos verstehen. Bildhermeneutik in der medienpädagogischen Arbeit. In: Winfried Marotzki & Horst Niesyto (Eds.), *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*, (págs. 107-119). Wiesbaden: VS Verlag.
- Oomen-Welke, Ingelore (2015). Sprachen vergleichen, reflektieren, wertschätzen. In: Alfred Holzbrecher & Ulf Over (Eds.), *Handbuch Interkulturelle Schule*, (págs. 138-146). Weinheim und Basel: Beltz.
- Peez, Georg (2006). Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung - Theorie und Forschungspraxis. München: Kopaed.
- Pilarczyk, Ulrike & Mietzner, Ulrike (2005). *Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pilarczyk, Ulrike (2003). Blick-Beziehungen. Generationenverhältnisse in Fotografien. In: Yvonne Ehrenspeck & Burkhard Schäfer (Eds.), *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft* (págs. 309-324). Opladen: Leske+Budrich).
- Pschichholz, Christin & Vorsteher-Seiler, Dieter (Eds.) (2011). *Für immer jung. 50 Jahre Deutscher Jugendfotopreis (im Auftrag der Stiftung Deutsches Historisches Museum und des Kinder- und Jugendfilmzentrums in Deutschland)*. Berlin: dhm.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Trautmann, Matthias (Ed.) (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wulf, Christoph (1999). Bild und Phantasie. Zur historischen Anthropologie des Bildes. In: Gerd Schäfer & Christoph Wulf (Eds.), *Bild - Bilder - Bildung*, Weinheim (págs. 331-344). Weinheim und Basel: Beltz.
- Ziehe, Thomas (2005). Schulische Lernkultur und zeittypische Mentalitätsrisiken. In: Benno Hafeneger (Ed.) *Subjektdiagnosen. Subjekt - Modernisierung - Bildung* (págs. 193-222). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Cómo citar este artículo:

Holzbrecher, A. (2019). La fotografía en la enseñanza intercultural de los idiomas extranjeros dentro del proyecto de los multialfabetismos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 485-503. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9758